

ESPIRITUALIDADE NA (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIRECIONAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE UMA TESE NO CAMPO DA DIFUSÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO

SPIRITUALITY IN TEACHER TRAINING: EPISTEMOLOGICAL DIRECTIONS OF A THESIS IN THE FIELD OF KNOWLEDGE DIFFUSION IN EDUCATION

Florencio Reverendo Anton Neto¹
Dora Incontri²
Hugo Saba Pereira Cardoso³

RESUMO

A espiritualidade vem sendo considerada uma constante que capilariza todas as práticas do ser humano. Se a educação é uma importante prática social, centrada no papel do(a) professor(a) em seus objetivos de (auto) formação humana, a espiritualidade, por isso, o(a) atravessa. Pesquisar a espiritualidade desse(a) profissional, entretanto, foi uma tarefa complexa, desafiadora e incomum. Isso se deu por conta da hegemonia e insuficiência, entre outras, dos modelos epistemo-metodológicos das pesquisas positivistas-reducionistas vigentes na ciência e suas escassas atenção e tolerância às temáticas metafísicas. Por esse motivo, foi necessário recorrer aos direcionamentos transgressores das epistemologias da complexidade e da multirreferencialidade e ao amparo dos pressupostos metodológicos da bricolagem científica. Apresentar uma reflexão sobre esses direcionamentos e propor subsídios sobre a temática para a construção de conhecimentos pertinentes à (trans) formação de(a) professores(as), configuraram os objetivos deste artigo, fruto de uma tese em Difusão do Conhecimento.

Palavras-chaves: Espiritualidade; Formação de Professores; Epistemologia; Difusão do Conhecimento.

ABSTRACT

Spirituality has increasingly been recognized as a fundamental aspect that permeates all human practices. In the context of education, which is a crucial social practice focused on the role of teachers in their goals of human (self)formation, spirituality is an inherent component. However, researching the spirituality of teachers has proven

¹ Doutorando em Difusão do Conhecimento pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Mestre em Educação pelo UNASP-EC. Pedagogo pela UNIBAHIA, Enfermeiro pela UNIRB e Psicólogo pela UNIFTC. Professor da Novvus Educação e do CAPAEES-Centro de Aprimoramento Pessoal e Atenção em Educação e Saúde. e-mail: florencioanton@gmail.com.

² Doutora, Pós-Doutora e Mestra em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Coordenadora Geral da Associação Brasileira de Pedagogia Espírita e da Universidade Livre Pampaedia. e-mail: dora.incontri62@gmail.com.

³ Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia – UFBA e Mestre em Modelagem Computacional pela FVC. Pós Doutor em Modelagem Computacional pelo CIMATEC. Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. e-mail: hugosaba@gmail.com.

to be a complex, challenging, and unconventional task within the field of education due to the limitations of the positivist-reductionist models prevalent in classical science, which offer minimal attention and tolerance towards metaphysical themes. Consequently, it became necessary to adopt transgressive epistemological directions, specifically those provided by the epistemologies of complexity and multi-referentiality, supported by the methodological principles of scientific bricolage. This article, derived from a thesis on Knowledge Diffusion, aims to reflect on these epistemological directions and to propose insights for developing relevant knowledge in the area of teacher training.

Keywords: Epistemology; Spirituality; Teacher Training; Knowledge Diffusion.

INTRODUÇÃO

Construir, modelar e difundir o conhecimento, no âmbito da ciência, são tarefas desafiadoras. Tais tarefas requerem do(a) pesquisador(a), em diferentes momentos, entre outras, a habilidade de localizar o seu querer científico no universo do ideário acadêmico onde irá operar; a abertura para um diálogo entre as teorias ali identificadas inclusive aquelas discordantes; a flexibilidade de promover aproximações entre fronteiras paradigmáticas e metodológicas, assim como o reconhecimento de que seu trabalho, para além de servir à sociedade, é trabalho de (auto) (trans) formação.

Em decorrência, para relacionar e orientar seu olhar e seu fazer científicos, de modo coerente, tanto quanto possível, no cenário incerto de uma realidade que deseja investigar, faz-se necessário um posicionamento epistemológico no contexto de um dado paradigma, algumas vezes disruptivo, como é o caso dos projetos de pesquisa que questionam a hegemonia daquilo que Morin (2002) compreende como lógica simplista, disjuntivo-redutora vigentes na ciência, conforme será apresentado adiante.

A epistemologia, sem embargo dos seus variados enfoques, aqui é tomada na função de estudar o conhecimento e o saber, com o escopo de encontrar respostas que os definam, identifiquem suas estruturas e apontem quais os melhores caminhos para alcançá-los. Refere a um conjunto de diretrizes que conduzem as ações do pesquisador no eixo da abordagem/avaliação/justificação da realidade que se perquire, com a consequente produção de um ou vários conhecimentos significativos. Por extensão argumentativa de Sousa Santos (2007,

p.88) e Castejón (2021, p.76), respectivamente, a epistemologia configura, ao mesmo tempo, uma multiplicidade de conhecimentos que “sustentam práticas e constituem sujeitos” e uma “referência para a fundação de outros conhecimentos”, os quais, terminam por consolidar uma espécie de estatuto paradigmático.

Pela visão de Khun (1996, p. 25), o paradigma responde por “uma constelação de concepções, valores e percepções” compartilhada “por uma comunidade científica” que fundamenta uma perspectiva muito particular da realidade e assegura, a essa comunidade, a coesão necessária para suas investigações. Em adição a esse raciocínio, Morin (2002, p.26) explica que o paradigma “instaura relações primordiais que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias”. Por outras palavras, o paradigma funciona como uma matriz de conceitos, procedimentos e atitudes em que são construídos os valores e as visões de mundo que influenciam os discursos, as práticas e o conhecimento, nas e das mais diversas áreas de movimentação humana, marcadamente a área científica.

Os enfoques epistemológicos e práticos, gerados no paradigma disjuntivo-redutor e tecnicista-linear das tradições positivistas, entretanto, não têm dado conta de oferecer orientação para as pesquisas que abordam o ser humano em sua multirreferencialidade, nas quais, a hipótese da espiritualidade, em sua condição de conhecimento, de dimensão e de prática humanos, por exemplo, pode se localizar. Isto se dá, no entendimento de Santos e Bonin (2018), por força das concepções dogmáticas que modelam e embasam uma ciência que não se ocuparia da investigação de categorias abstratas ou metafísicas, portanto subjetivas, posto que, em seus arrazoados, a verdadeira ciência deveria apenas e objetivamente mensurar, experimentar, provar, demonstrar e, como bem diz Boaventura de Sousa Santos (2008, p.21), se defender dos conhecimentos “intrusos e perturbadores” como os do senso comum e os das humanidades.

Daí, a necessidade de um movimento de transgressão dos olhares, dos fundamentos e das práticas científicas tradicionais, especialmente aquelas da educação que estão mais próximas das ciências naturais e suas engrenagens positivistas-reducionistas, cujos reflexos, como alertado em Bighetto e Incontri (2010), explicitam atitudes excludentes, preconceituosas e intolerantes que custam a reconhecer ou mesmo dificultar as apreensões sobre a importância

e as implicações da dimensão, do conhecimento e dos saberes da espiritualidade em diversos setores da experiência humana, com efeito para os da formação de professores.

Desse modo, para trabalhar reflexiva e criticamente a pesquisa de tese de doutorado intitulada “*CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A ESPIRITUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Contribuições (auto) biográficas de Rudolf Steiner por uma abordagem multirreferencial*”, que se desenvolve no Programa Multi-institucional de Pós-graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC), na cidade de Salvador, estado da Bahia, da qual esse artigo tem origem, foi necessário aproximar novas e insurgentes abordagens epistemológicas que autorizassem a ruptura daquele dogmatismo conceitual pela via da construção de um conhecimento integrador, transversal, interseccional e não regular.

Todavia, apesar das adversidades, observa-se, atualmente, a emergência de uma massa crítica que ressalta a importância de estudos sobre a temática, dado o fato de que, a espiritualidade, em acordo com Santos (2009) e Moreira-Almeida *et al* (2010), ao ser posta em exercício e ao congregar em seu bojo categorias de crenças e práticas que enviesam as sociedades e as culturas ao longo da história, constrói significados para a vida que impactam, inclusive, as áreas da saúde física, mental e social.

Expandindo a discussão com as conclusões de Franco (2016.p.535), quem, muito claramente defende a educação em “seu sentido ontológico” como uma coletânea de práticas sociais”, poder-se-ia considerar, aqui, a reafirmação da multidimensionalidade do humano onde a espiritualidade se insere, para então conceber, o exercício desta última, como uma prática social pedagógica passível de investigação didática, metodológica e epistemológica para melhor servir à educação.

Portanto, no estado de uma constante bio-psico-socio-antropológica e educacional, a espiritualidade não deve ser ignorada pela ciência em geral, muito menos pela Pedagogia, no seu papel de ciência da educação. Contudo, quando se trata de trabalhar intencionalidades pedagógicas sobre essa constante, em seus campos de valor e saber, os cientistas consideram imprescindível o auxílio de epistemologias questionadoras das hegemonias ali presentes, sobretudo quando se tem em conta o fato de que a dimensão espiritual comporia a complexidade das dimensões dos professores capilarizando as suas práticas docentes. (Placco, 1994; Gadotti,

2000; Maturana, 2003; Bighetto e Incontri, 2010; Rohr, 2011; Vieira, 2013; Jung, 2018; Dorst, 2018)

Diante disto, tanto a tese quanto o artigo em pauta, propõem uma pesquisa que, em acordo com Demo (2000, p.33), deve ser uma “condição de princípio científico” para construção do conhecimento, de cujas operações qualitativas, no campo da educação, conforme Esteban (2010, p.127), funciona como “uma atividade orientada à compreensão de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões”

Sendo assim, o objetivo fundamental deste artigo é apresentar uma reflexão sobre os direcionamentos epistemológicos da tese acima referida, tendo em vista os pressupostos metodológicos da bricolagem científica. De modo simultâneo, intenciona promover um espaço de compreensões, aproximações e provocações em torno da espiritualidade com a finalidade de levantar subsídios sobre a temática para a construção de conhecimentos teóricos pertinentes à educação e à (trans) formação de professores.

1. ACENOS METODOLÓGICOS

Para Kincheloe e Berry (2007, p. 41) “a produção do conhecimento é um processo muito mais complexo do que se pensava: há mais obstáculos ao ato de entender o mundo do que os pesquisadores haviam previsto”. Por esse motivo, torna-se possível compreender melhor a relevância dos movimentos que fizeram surgir os novos acenos paradigmáticos, seus campos teóricos, epistemológicos e metodológicos e as consequentes transformações da pesquisa em educação nos últimos tempos.

Tais processos, repercutiram naquilo que Rodrigues *et al* (2016 p. 970) nominam como arcabouço fundante de novos direcionamentos e procedimentos de pesquisa, agora pautados em “abordagens mais críticas e criativas, considerando a complexidade do mundo”, além de provocarem e afinarem “a reflexão do pesquisador, distanciando-o da prática predominantemente reprodutivista dos modelos dominantes”.

Nessas circunstâncias, o/a pesquisador/a em humanidades, por um lado, promoverá uma ação dialógica entre a diversidade dos saberes e os conclamará, sinaliza Sousa Santos (2008), a emergir de onde quer que se encontrem; por outro, se tomar como ponto de partida o pensamento filosófico de Arendt (1981, p. 19) de que a “pluralidade é a lei da terra”, estimulado pelas revoluções e reconfigurações sociais da atualidade e seus fenômenos decorrentes, permitirá, no campo científico do qual faz parte, a incursão de uma abordagem metodológica sem divisas rígidas e intransponíveis que reconhece e valida a pluralidade e a complexidade do conhecimento humanístico.

Sob essas circunstâncias, o/a pesquisador/a precisará renunciar ao conforto dos pacotes metodológicos oferecidos *a priori* nas prateleiras das bibliotecas virtuais como monoblocos prontos, uma vez que é

[...] o fazer ciência, o criar, o construir ciência que definirá a “composição” (a bricolagem) metodológica. É na construção do campo de pesquisa que se define a elaboração (in loco) das metodologias (a composição inteligente das mesmas) e não o inverso. Não é a ciência que deve andar a reboque (servilmente) da metodologia e sim o contrário (Borba, 1998, p. 17).

Logo, ao contrariar os pressupostos que definem a pesquisa experimental, bem como seus anseios de centralidade, mensurabilidade, objetividade e exatidão, sem nenhuma intenção de invalidar, evidentemente, sua efetividade histórica e seus imensos contributos à sociedade, mas sinalizar, um ato de insubmissão ao que Macedo (1998, p.64) nomina de “colonialismo cientificista” e seus construtos de uma ciência unidimensional, optou-se, nesse trabalho, por um desenho de pesquisa alternativo, flexível quanto as suas fronteiras epistemológicas e metodológicas por que promove uma interface entre a educação, a filosofia, a sociologia e a antropologia; plural quanto a abordagem do tema, sem, contudo, perder-se no rigor.

Desse modo, ressalvadas as redundâncias possíveis, a bricolagem científica, caracterizada por Kincheloe e Berry (2007, p.10), enquanto um “caminho em direção a uma nova forma de rigor em pesquisa” e como uma “capacidade de empregar abordagens de pesquisa e construtos teóricos múltiplos”, afigurou-se como a melhor escolha de tratamento do tema, primeiro por que anuncia à comunidade científica de que é possível tecer um rigor outro

que não necessariamente precisa obedecer aos ditames dos números e estatísticas, e, segundo, por que avaliza um estudo que se quis criativo e pluriangular.

O plano metodológico aqui configurado entende o trabalho do/a pesquisador/a como “faz-tudo” (bricoleur), porquanto este, na concepção de Denzin e Lincoln (2006, p.18), emprega “efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance”.

2. O CAMPO DA DIFUSÃO DO CONHECIMENTO E A BRICOLAGEM EPISTEMOLÓGICA

O PPGDC desdobra um programa de pesquisa “diferenciado e original”, cuja flexibilidade, ao estimular uma releitura do fazer científico, proporciona um ambiente acadêmico que busca compreender a natureza diversa do conhecimento e como o ser humano o modela, o produz e o difunde. O programa é aberto a variadas discussões, entre as quais, as que versam sobre as epistemologias e suas tendências, além das “complexidades, processos culturais, interculturais, colonização, descolonização, dificuldades de relacionamento entre ciências, métodos e ideologias”. (Matta *et al*, 2016, p.09)

Em razão disso, fortalece um diálogo inter/transdisciplinar entre as diferentes filosofias, ciências e suas fronteiras, auxiliando a tornar público os conhecimentos não apenas gerados no campo da objetividade das ciências exatas, mas também, aqueles que se localizam nos campos subjetivos das ciências humanas, incluídos os que tratam da afetividade, da estética e da espiritualidade, como diz Teresinha Fróes Burnham (2012), cientista pioneira do programa, sem esquecer os das ciências biológicas e da saúde que interpenetram os anteriores.

O conhecimento, como consequência da ação do ser humano sobre o mundo (experiência, hábito, crença e domínio da natureza) e do pensamento (razão, mente, espírito) para o entendimento deste mundo, tem sido conceituado de modos distintos conforme os olhares científico, filosófico, artístico, religioso e o senso comum, em meio aos seus paradigmas e racionalidades decorrentes. (Bacon, 1984; Morin, 2002; Hume, 2004; Locke, 2005; Peirce, 2005; Descartes, 2013)

No campo discursivo em foco, prefere-se abordá-lo como um fenômeno dinâmico e complexo, oriundo de múltiplas racionalidades, sejam aquelas localizadas na programação biológica do sujeito cognoscente (naturalização do sujeito), sejam as que são resultantes de um processo multirreferencial, intra e interpessoal de construção de sentidos e significados sobre a experiência do viver, pelo uso ou não de instrumentos de apreensão que seriam estimulado, gerado, mantido, transformado, repassado e armazenado no e pelo social. Por outro ângulo, o conhecimento é um sistema aberto que não se limita às teorias já consagradas, convidando, continuamente, o desdobrar de novas teorias.

A ciência, consoante a aplicação do termo, é aceita socialmente como um campo de construção do conhecimento ou como uma forma de conhecimento. A despeito dos discursos por ela produzidos, as suas tensões, as relações políticas e de poder, ainda persiste tal qual um espaço sobre cujos alicerces compreensivos, valorativos, observacionais e produtivos, busca-se elaborar respostas sobre a realidade, ainda que provisórias, mas que não deixam de ser altamente formadoras e transformadoras. (Foucault, 1972; Japiassu, 1978; Prigogine, 1994; Severino, 2018)

Trans (formando) o/a pesquisador/a, a ciência que aqui se mobiliza, convoca-o, ao recordar Leitão (2007), a assumir um posicionamento epistêmico mediante uma espécie de acordo e aproximação das ideias, percepções e de argumentos variados, algumas vezes dissonantes, embora necessários para a elaboração de respostas sem a presunção de oferecer verdades absolutas.

Esta ciência, seguindo as ponderações de Boaventura de Sousa Santos (2008), para quem toda ciência natural é ciência social; todo o conhecimento é local e total; todo o conhecimento é autoconhecimento; toda ciência visa constituir-se em um novo senso comum, e, por último, toda ciência é autobiográfica, esforça-se pela composição de um saber/fazer que avança para além da funcionalidade do conhecimento surgido nos experimentos controlados dos fenômenos do mundo, e, assim, almeja construir um conhecimento para o saber viver atravessado pelas estâncias estética, contemplativa, compreensiva e pessoal, portanto ontológicas, espelhando a implicação do universo íntimo de quem a produz.

Insistindo um pouco mais, a ciência que se quer, pela assertiva de Jacques Ardoíno (1998,p.04), professor da Universidade de Vincennes (Paris VIII), é a ciência da multirreferencialidade, das explicações, dos olhares, das óticas, das perspectivas plurais que auxiliam a “dar conta um pouco melhor, da complexidade dos objetos”. Essa ciência, afirma-se pelo direito de, em acordo com Morin (2002), pesquisador emérito do Centro Nacional de Pesquisas Científicas, na França, construir um conhecimento pertinente pela mobilização da multidimensionalidade do mundo e da própria condição plural do ser.

Neste caso, pois, o *modus operandi* científico que aqui se promove, estabelece-se na aproximação das premissas integradoras da complexidade e da multirreferencialidade que concebem o ser humano plural. De modo análogo, considera a pluralidade dos conhecimentos distribuídos no espectro das dimensões biológica, psicológica, sociocultural e espiritual, os quais, se inter-relacionam e são interdependentes. Resumidamente, a práxis de que se fala, desenvolve-se no bojo de uma ciência que coexiste na unidimensionalidade e na transdisciplinaridade, ao mesmo tempo, e defende a complexidade como princípio do “pensamento que busca (re)ligar saberes que, por muito tempo, vêm sendo tratados em lacunas, em fragmentos”. (Salles; Matos, 2017, p. 118)

Complexo “não se refere ao que é complicado, pois, em sua etimologia, “complexus significa o que foi tecido em conjunto”, esclarece Magalhães (2013, p.270). Tomando essa via, Morin ensina que

[...] há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (Morin,2001, p.38).

A multirreferencialidade, por sua vez, para Ardoíno (1998), está intimamente relacionada com a complexidade. Ao assegurar a complexidade, viabiliza um conhecimento construído pelo diálogo entre diversas abordagens, disciplinas e seus instrumentos e até por

olhares não disciplinares como senso comum, religião, espiritualidades, entre outros. (Martins, 2004; Lima Neto *et al*, 2016).

Em suma, a multirreferencialidade é,

(...) uma resposta à constatação da complexidade das práticas sociais e, num segundo tempo, o esforço para dar conta, de um modo um pouco mais rigoroso, desta mesma complexidade, diversidade e pluralidade. [...] Multirreferencialidade é uma pluralidade de olhares, não só disciplinares, dirigidos a uma realidade e, em segundo lugar, uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela. O que sublinha a necessidade da linguagem correspondente para dar conta das especificidades desses olhares (Barbosa, 1998, p. 205).

Logo, diante dessa contextura argumentativa, torna-se até possível reiterar, com Burnham (2012), que a Difusão do Conhecimento é uma ciência moderna que assume uma face exploratória complexa e multirreferencial de estudos amplos, profundos e plurais, sobre os processos de construção, modelagem e difusão do conhecimento em suas dialéticas e linguagens, investigando e produzindo saberes sobre todas as dimensões da mente e do conhecimento.

Consequentemente, sem a pretensão de controle, de descrições fidedignas, escrutínio das partes ou encontro de regularidades, é que esta pesquisa pela via da multirreferencialidade, se legitima: por um lado, porque, como foi visto, o próprio campo da Difusão do Conhecimento autoriza o uso do pensamento complexo e com isso garante propósitos científicos à pluralidade dos contextos pessoais, logo subjetivos, dos sujeitos do conhecimento, que formam conhecimento e se (trans)formam através do conhecimento; por outro, porque a multirreferencialidade, a partir das afirmações de Martins (2004, p.86), pode ser assimilada como sendo “uma nova perspectiva epistemológica na construção de conhecimentos sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos”.

Um dos pontos importantes da educação orbita em torno da formação de professores(as), cujo desenrolar, sem deixar de ser uma prática social educativa, atravessa o ensino da técnica, toca seus projetos de (trans)formação humana e os(as) convida a uma identificação e a um

estudo dos saberes e dimensões que os(as) constituem em seus *lócus* reflexivos e práticos sobre a ontologia de ser humano e de ser professor(a).

Nessa direção, seria lícito encaixar a advertência de Morin (2007, p.88) sobre o problema central “quem somos nós?” frequentemente silenciado ou respondido de forma precária. Pondera o teórico, que o grande problema da educação é que a condição humana não tem sido ensinada. O conhecimento sobre o humano está fragmentado. Em outros termos, “tudo isso encontra-se inteiramente separado, disjunto e desintegrado. Encontra-se inteiramente ausente”. (Morin, 2007, p.88)

Assim, consonante com o parecer oferecido por Morin (2002) de que o pensamento reducionista fragmentador não consegue entender, explicar e ensinar a humanidade complexa em seu cosmos e em sua constituição material e espiritual, a próxima seção pretende refletir que, se a educação, em acordo com o autor referenciado, é o espaço onde se pode examinar e estudar a complexidade humana e nesse espaço, a espiritualidade, conforme já pontuado, é uma das dimensões e um dos saberes dessa complexidade, sendo o(a) professor(a) humano(a), nada mais justo do que perguntar: que outros direcionamentos epistemológicos caberiam para encaminhar o estudo da espiritualidade na (trans) formação de professores(as)?

3. O LUGAR DA ESPIRITUALIDADE NA EDUCAÇÃO E NA (TRANS) FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): TECENDO RELAÇÕES

A espiritualidade é um termo polissêmico que em seu núcleo comum define uma dimensão do ser humano ou um conjunto de crenças e práticas sobre transcendência, interexistência humana entre a dimensão física e espiritual, sobrevivência do ser humano após a morte, relações com Deus ou com o sagrado, as quais, podem ou não incluir uma experiência de vinculação religiosa.

Para deixar mais clara a explicação do termo, alguns pesquisadores consideram-na um meio para a compreensão dos significados da vida; um conhecimento da vida cujas aquisição e exercício, auxiliam no enfrentamento das adversidades. Outros admitem, nessa dimensão, um movimento e envolvimento ascético religioso conquanto discutam, por vezes, que a

religiosidade, ao referir o transcendente, e a espiritualidade, o sentido, não podem ser consideradas como mesmo fenômeno. Muitos poucos são capazes até de abordar uma espiritualidade afastada de todas essas premissas; uma espiritualidade sem Deus que funciona apenas como uma resultante das engrenagens cerebrais. (Giovanetti, 2004; Comte-Sponville, 2007; Pinto, 2009; Santos, 2009; Moreira-Almeida e Stroppa, 2010; Benites *et al*, 2017; Valente, 2018).

Estudada frequentemente pela Filosofia, pelas Ciências da Religião e massivamente nos últimos tempos pela Medicina e Enfermagem, na Educação, quando se compara a produção científica desta última com as demais, sofre uma espécie de silenciamento arbitrário a despeito do vanguardismo revolucionário das tendências pedagógicas progressista e humanística, nas quais, surpreendentemente, concluem Ferreira e Placco (2020), a espiritualidade é ignorada, ocorrendo o mesmo com as Ciências Sociais.

Isso se explica, particularmente na Educação, como já aclarado em Bighetto e Incontri (2010), pela influência extremista e intolerante da Revolução Francesa contra qualquer forma de absolutismo, assim como pelos novos paradigmas científicos que despontavam a partir do século XVIII, os quais, ao descontinuarem a relação entre espiritualidade e educação, acabaram por configurar uma educação pública agora laica, dominada e voltada para atender o Estado, cujos reflexos ainda perduram nos cenários da contemporaneidade.

No esforço por compreender a presença do laicismo na educação e na ciência em geral, julga-se que o que houve foi, em verdade, uma justificada reação contra a hegemonia e repressão religiosas, principalmente do catolicismo, que instituía uma espécie de monopólio de um ensino doutrinário, dogmático e opressor da liberdade de consciência, da liberdade de conhecer e da liberdade de construção do conhecimento, baseado no regime totalitarista da Igreja. Em contrapartida, como discutido em Bighetto e Incontri (2010), é forçoso admitir que esse tipo de militância cedeu espaço para o surgimento de uma outra espécie de dogmatismo, o dogmatismo científico materialista, que desqualifica a religião e desconsidera a espiritualidade.

Embora o dogmatismo científico materialista ainda atue, pelo que se pode constatar no documento “Manifest for a Post-Materialist Science”, assinado por Beauregard *et al* (2014), um grupo considerável de cientistas tem trabalhado pela sedimentação de uma outra ciência que

consiga abraçar a espiritualidade. Um pouco antes, ali nos princípios do século XXI, surgiu um outro documento com o título “Educação 2000: Uma Perspectiva Holística da Aliança Global pela Educação Transformadora”, anexo à obra de Yus (2002, p. 255-264), que já acenava novas propostas educacionais nesse tocante.

Aquelas propostas dizem respeito à defesa de uma educação da pessoa para o desenvolvimento humano global em suas relações consigo, com a família, membros da comunidade, com o planeta e o cosmos e finalizam com seu décimo princípio, destacando a importância da espiritualidade nesse horizonte formativo. O termo “Educação Holística” foi cunhado pelo americano R. Miller, informa Yus (2002), para designar as visões de um conjunto de pensadores na educação que estão convictos de que a experiência educacional humana não deve atender somente ao intelecto-racional, mas também aos aspectos, emocionais, estéticos, intuitivos e espirituais do ser humano complexo em seu processo existencial.

Portanto, dentro dessa lógica, ademais de poder ser interpretada como ciência, nominada Pedagogia, que se ocupa da construção de um conhecimento de e para a práxis educacional, a educação não deixa de ser uma prática social, um trabalho humano para a formação e transformação do humano (Schiemied-Kowarzik, 1983, Imbernón, 2011, Severino, 2018, Nóvoa, 2022).

Em vista disso, torna-se compreensível o juízo da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 1º, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de que a educação é um campo que abrange os processos formativos humanos, os estuda e os promove. (Brasil, 1996).

Curiosamente, naquela mesma faixa de tempo do documento acima mencionado, que tratou de uma “Educação Transformadora”, o exame das questões da individualidade, identidade e caminhos de formação de professores(as) começou a ser priorizado a tal ponto que, somente no ano de 2007, esforço que requer atualização, segundo André (2010, p.176), cerca de 53% dos estudos na área de educação foram estudos voltados para a formação desses profissionais evidenciando “suas opiniões, representações, saberes e práticas”. Pela perspectiva de Nunes (2001, p.28), esse foi um período de fortalecimento das investigações sobre “a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes” que resgataram a história e “o

papel do professor” em seu projeto formativo acadêmico agora associados aos projetos humano e existencial.

A partir daí, Santos Neto (2002) reflete que, articulada à racionalidade técnica, política e profissional, a narrativa do(a) professor(a), no viés da sua história de vida, assumiu o importante estatuto de lugar de conhecimentos e saberes que poderiam orientar sua prática docente. Ao se apropriarem da palavra pelas ações de narrar, contar ou escrever sua própria história, os(as) professores(as) constroem e compartilham autonomamente, os conhecimentos das dimensões afetivas, normativas e existenciais, em seus diversos significados e sentidos, os quais não estão necessariamente circunscritos a um ambiente formal de instrução e nem necessariamente encarcerados na história profissional, mas que impactam diretamente em suas formações. (Nóvoa, 2002; Abrahão, 2003; Tardif, 2010)

Desse jeito, valorizar, investigar, interpretar e compreender a história da formação humana dessas pessoas, através das suas (auto)biografias, segundo os apontamentos de Tardif (2014), é abrir-se, através de novos olhares epistêmicos, para uma aprendizagem sobre o como superam procedimentos técnicos para a docência apenas, e como constroem, reconstroem, incluem e difundem conhecimentos que no aprendizado da técnica não foram contemplados.

Ademais, se diria que, a essa sucessão de acontecimentos, narrando as suas e ouvindo ou lendo outras histórias de vida e formação, bem como as suas análises, os professores se apropriariam de conceitos sobre o que vem a ser integralidade humana a partir do que, Rohr (2019) qualifica como saberes validados que tanto mais os orientariam em suas práticas pedagógicas e docentes conferindo sentido, na percepção de Vieira (2009), às suas vida e profissão

Por conseguinte, esse plano de raciocínio ofereceu lugar, na tese, às “escutas” e análise compreensivas da palavra (auto)biográfica do professor, filósofo e teórico educacional austríaco Rudolf Joseph Lorenz Steiner (1861 -1925).

Abrindo um rápido aparte, enfatiza-se que importância do professor Steiner é expressa por sua extensa produção de mais de 1 milhão de páginas, entre livros e transcrições de palestras, que versam, como informam Oliveira *et al* (2021, p. 584), sobre visões “alternativas para diferentes áreas do conhecimento, tais como: a medicina, a farmácia, a agricultura, a arte,

a pedagogia, a economia, a psicologia, a arquitetura”, cujo corpo teórico busca superar o modelo biológico-mecanicista na ciência, e advogar, no caso específico da educação, que esta deve estar calcada no conhecimento construído com base na concepção de que o ser humano é um ente complexo e dinâmico formado pela tríade corpo, alma e espírito. (Steiner,2014; Nicoletti e Berg,2015; Bach Júnior e Guerra, 2018; Oliveira *et al*, 2020; Oliveira *et al* 2021).

Coerente com o que aqui se postula como direcionamentos epistemológicos, Steiner desenvolveu suas pesquisas em filosofia e em educação, pautado na observação e no processo crítico-reflexivo da sua própria experiência espiritual, movendo-se pelo desejo de ser capaz de dizer a si mesmo e aos outros, que a “vivência do mundo espiritual não é um engano tanto quanto não o é a experiência dos sentidos” (Steiner,2016, p.32).

Para Steiner, (2016, p. 200) “a meta primeira do seu pensar filosófico “era indicar que, em realidade, o mundo sensório é de natureza espiritual, e que o homem, como ser anímico, mediante o verdadeiro conhecimento do mundo sensorial vive e atua numa realidade espiritual”. Preferencialmente, defende Rickli (2010), seu propósito não era o de criar dogmas e liturgias, mas sim, o de construir o conhecimento da espiritualidade como uma dimensão humana seguindo critérios replicáveis que poderiam ser comprovados na experiência prática.

Um outro fato digno de nota, refere a um modelo de abordagem pedagógica criada por Steiner e que teve como ponto de partida a Alemanha do ano de 1919 e suas revoluções sociais. Conhecida mundialmente como Pedagogia Waldorf, é citada pela UNESCO como sendo um modelo capaz de enfrentar as adversidades da educação no mundo contemporâneo (Rickli, 2010; Ullrich, 1994; UNESCO, 1994).

O modelo facilita um cenário histórico-formativo e político-ideológico que fala de uma formação de professores(as) calcada na autoeducação e redescoberta da sua espiritualidade. Isto por que, para Steiner (2007, p.27), uma das primeiras tarefas do(a) professor(a) é a de entender, pela autoeducação, que sua relação com o educando não se restringe somente ao domínio “das palavras, repreensões, habilidade pedagógicas”, mas se estendem pela conscientização da existência de uma realidade espiritual constituinte do professor e educando que se interconecta reciprocamente durante suas atividades.

Sendo assim, se Steiner como professor e filósofo considera a espiritualidade como dimensão humana e dimensão pedagógica e docente pergunta-se: Seria possível construir um conhecimento e um conceito sobre espiritualidade na educação e na formação de professores considerando uma análise multirreferencial da obra autobiográfica de Steiner?

Tais respostas, sem embargo, ainda estão por vir com a finalização da tese.

4. CONSIDERAÇÕES (IN)FINDAS

Considera-se que nenhum trabalho científico prescinde de um direcionamento paradigmático, teórico e epistemológico para alcançar seus objetivos. Os que aqui foram levantados e refletidos, no ambiente da Difusão do Conhecimento, indicaram, com a finalidade de avanço da tese, a necessidade de uma transgressão dos direcionamentos vigentes de orientação positivista, sobretudo quando a serviço da educação, por força das suas, limitação e insuficiência, quanto ao alcance dos fenômenos subjetivos como, por exemplo, a experiência da espiritualidade.

227

Compreender a espiritualidade na humanidade da qual se erige a formação do(a) professora(a), foi uma tarefa desafiadora. Desse modo, no amparo dos olhares da complexidade e da multirreferencialidade, percebeu-se que a aplicação dos recursos da bricolagem científica, explicitaram uma sequência de relevantes interrogações, escolhas e reflexões epistêmicas do(a) pesquisador(a) em torno da sua práxis investigativa, que compuseram um quadro de conhecimentos e saberes da sua formação que, de outro modo, não poderia ser apreciado.

Acredita-se que a espiritualidade é um conhecimento, uma dimensão da vida, uma variável psicosocioantropológica que capilariza todas as estâncias subjetivas e práticas do ser humano. Em sendo assim, se a educação é uma das mais importantes práticas sociais, na qual o(a) professor(a) tem papel absolutamente central com claros objetivos de (auto) (trans)formação humana constituídos historicamente, a espiritualidade, por isso, os(as) atravessa.

Espera-se, apesar das suas limitações, que esse artigo reflexivo possa estimular novas pesquisas e promover, no futuro, um movimento integrador dos aspectos humanos aos aspectos

técnicos da formação do(a) professor(a) que o(a) auxilie a superar as opressões de uma racionalização limitante, uma hierarquização ou silenciamento de saberes válidos e necessários ao seu ofício, para que este(a) possa responder e transcender, de forma eficaz, às demandas relacionadas à crise paradigmática pós-moderna instalada na educação e na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

ANDRÉ, M. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, Porto Alegre, [S. l.], v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 19 abr. 2024.

ARENDT, Hannah. **The life of the mind**. San Diego: Harcourt, 1981.

228

BACH JUNIOR, Jonas. GUERRA, Melanie Gesa Mangels. O currículo da pedagogia waldorf e o desafio da sua atualização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.3, p. 857 – 878 jul./set.2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p857-878>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BEAUREGARD, M.; SCHWARTZ, G. E.; MILLER, L.; DOSSEY, L.; MOREIRA-ALMEIDA, A.; SCHLITZ, M.; TART, C. Manifesto for a Post-Materialist Science. **Explore: The Journal of Science and Healing**, 10(5), 272–274. 2014. Disponível em: [doi10.1016/j.explore.2014.06.00](https://doi.org/10.1016/j.explore.2014.06.00). Acesso em: 18 abr. 2024.

BIGHETTO, Alessandro; INCONTRI, Dora. Educação e espiritualidade: quando? como e por quê? In: INCONTRI, Dora (Org). **Educação e espiritualidade: interfaces e perspectivas**. Bragança Paulista: Comenius, 2010. p. 68-91.

BURNHAM, Teresinha Froes. Análise Cognitiva: Reconhecendo o antes irreconhecido. In BURNHAM, Teresinha Froes (org). **Análise Cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem**. Salvador: EDUFBA, 2012.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, ano 133, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BORBA, Sérgio da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BORBA, Sérgio da Costa (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

CASTEJÓN, Mariângela. Epistemologia: saberes, reflexões e travessias. **Cadernos da Pedagogia**, v. 15, n. 32, p. 69-82, Mai-Ago./2021 Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/issue/view/37>. Acesso em: 10 abr.2024.

COMTE-SPONVILLE, André. **O espírito do ateísmo**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. Bases conceituais da pesquisa qualitativa. In: ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010. p.122-144.

229

FERREIRA, Patrick. PLACCO, Vera. S. The role of the school in the constitution of high school students' spirituality. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.4715. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4715>. Acesso em: 5 mar. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução: Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353> Acesso em 18 ago. 2022

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000.

GIOVANETTI, José Paulo. "Psicologia e espiritualidade". In AMATUZZI, Mauro Martins (org.) **Psicologia e espiritualidade**. São Paulo: Paulus, 2005. p.129-145.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LIMA NETO, José Lamartine de Andrade; OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos; MICHINEL, José Luis; PEREIRA, Hernane Borges de Barros. Complexidade e Multirreferencialidade: Bases epistemológicas para a compreensão do papel de narcóticos anônimos. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 97–110, 2016. DOI: 10.17564/2316-3801.2016v4n3p97-110. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/2229>. Acesso em: 16 abr. 2024.

MAIA FILHO, Osterne. CHAVES, Hamilton. SEIXAS, Pablo. Por uma educação para a autonomia de sujeitos situados no mundo. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 46, 1º sem. de 2018, pp. 81-91 Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n46/n46a09.pdf> Acesso em: 30 mar. 2024

MATURANA, Humberto. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOREIRA-ALMEIDA, Alexander. STROPPA, André. Importância e impacto da Espiritualidade na Saúde Mental: O desafio de reconhecer e integrar a espiritualidade no cuidado aos nossos pacientes. In: SANTOS, Franklin (Org). **Arte de Cuidar: Saúde, espiritualidade e educação**. Bragança Paulista: Editora Comenius. 2010.

230

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NICOLETTI, Daniela; BERG, Sílvia. A importância da experiência estética e criativa com a Música na infância para o desenvolvimento humano integral: contribuições da cosmovisão de Rudolf Steiner. **Anais XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. Vitória. 2015. pp 1-9 disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2015/3446/public/3446-11617-1-PB.pdf Acesso em 26 mar. 2024.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e Professores. Proteger, Transformar, Valorizar**. Colaboração de Yara Alvim. Salvador, SEC/IAT, 2022. 116p.

NUNES, Célia. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abril, 2001.

OLIVEIRA, D.; GONÇALVES, C. R. Branquitude e racismo estrutural na Universidade. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 477–485, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/13343>. Acesso em: 22 mar. 2024.

OLIVEIRA, F. M. C.; DE AMORIM MACHADO, C.; SANTIN FILHO, O.; SOLIANI FRANCO, V. Ciência e Espiritualidade em ação: O legado de Rudolf Steiner. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 583–606, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/2772>. Acesso em: 19 abr. 2024.

OLIVEIRA, Lucilene Tavares da Silva; MARTINS, Cálita Fernanda de Paula. Estado da Arte dos Princípios da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf no Meio Acadêmico. In: **Anais principais do seminário de educação**, 29., 2021, Cuiabá. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 130-145. ISSN 2447-8776.

231

PLACCO, Vera. M. N. de S. **Formação e prática do educador e do orientador**. Campinas, Papirus, 1994.

RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas; THERRIEN, Jacques; FALCÃO, Giovana Maria Belém; GRANGEIRO, Manuela Fonseca Grangeiro. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.162 p.966-982 out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Lm5MCLHGmLMhNsGTdBTKrWG/?format=pdf> Acesso em: 26 ago. 24

RÖHR, F. Espiritualidade e educação. In: RÖHR, F. (Ed.). **Diálogos em educação e espiritualidade**. 3ª Ed. Recife, PE: Ed. Universitária da UFPE, 2019. cap. 1, p. 11-52.

RÖHR, F. Espiritualidade e formação humana. **POIÉSIS**, v. 4, p. 16, 2011-11-22 2011.

RICKLI, Ralf. **Escola Nova, Teosofia, UNESCO e Pedagogia Waldorf: um enredo novelesco e suas possíveis lições**. 2010. Disponível em: <http://www.tropis.org/biblioteca/escolanovaoculta.pdf>. Acesso em 10 abr. 2024.

SALLES, Virgina. MATOS, Eloíza. A teoria da complexidade de Edgar Morin e o ensino de ciência e tecnologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2017.

SANTOS, Adélcio M.; BONIN, Joel C. Filosofia da educação: implicações e impactos na pedagogia. **Educere et Educare**, v. 23, n. 27, *ahead of print*, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez editora, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal – Das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos**, n. 79. Nov. 2007.

SANTOS, Franklin. Abordando a espiritualidade na prática clínica. In: SANTOS, Franklin (Org.). **Cuidados paliativos**: discutindo a vida, a morte e o morrer. São Paulo: Atheneu, 2009. p. 373-384

SANTOS NETO, Elydio dos. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Formação docente**: rupturas e possibilidades. Campinas, Papirus, 2002. p. 41-54.

232

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética – de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense 1983.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Ciência e Filosofia no projeto interdisciplinar da formação humana: a contribuição do pensamento de Hilton Ferreira Japiassu. **Saberes Interdisciplinares** Ano XI, nº 22, jul.-dez./2018 Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1984-3879.2018v18n3> Acesso em 04 abr. 2024

STEINER, Rudolf. **A metodologia do ensino e as condições da vida do educador**. (trad. Christa Glass). São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2014.

STEINER, Rudolf. **Minha vida: a narrativa autobiográfica do fundador da antroposofia**. São Paulo: Antroposófica, 2016

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução: s. n. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas

consequências para formação docente In: TARDIF, M. (Org). **Saberes docentes e formação profissional**. 17^a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.p. 245-276.

UNESCO. **Pedagogia Waldorf**: catálogo para a exposição apresentada por ocasião da 44^a reunião da Conferência Internacional de educação da UNESCO em Genebra / 3-8 de outubro de 1994. Stuttgart, Alemanha: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners, 1994.

ULLRICH, Heiner. Rudolf Steiner. Em Prospects: the quarterly review of comparative education. **UNESCO**: International Bureau of Education, Paris, vol. XXIV, n.3/4, 1994, p. 555-572. Disponível em <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/steinere.pdf>. Acesso em 10 abr. 2024.

VIEIRA, M. M. d. S. **Tornar-se professor em uma escola confessional: um estudo sobre a constituição identitária do professor na perspectiva da dimensão da espiritualidade**. 2009. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) -Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009

VIEIRA, Marili M. S. A dimensão da espiritualidade do professor. **Revista Primus Vitam**, n. 6, p. 1-13, 2013

YUS, Rafael. Trad. Moraes, Daisy Vaz de. **Educação Integral: uma Educação Holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Submetido: 19/04/2024

Aprovado: 25/08/2024